



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
Ano 2011

**VIORICA
ALICH**

RISCO DE DELINQUÊNCIA. ESTUDO COM ALUNOS DO 2º E 3º CICLOS DO EB

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Psicologia Forense, realizada sob a orientação científica do Doutor Carlos Fernandes da Silva, Professor Catedrático do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho a todos os que com o seu contributo científico estão a construir a base para que alguém um dia possa conseguir uma descoberta pertinente.
Que o faça!

o júri

presidente

Pedro Jorge da Silva Coelho Nobre

Professor Auxiliar com Agregação da Universidade de Aveiro

Daniel Maria Bugalho Rijo

Professor Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra

Carlos Fernandes da Silva (orientador)

Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Aos meus pais com muito amor e com imensas saudades.
As minhas queridas filhas e ao meu marido por todo amor, apoio e confiança.

A todos os que, pelo menos por um dia, foram os meus professores, porque tornaram-se professores para toda minha vida, inclusivamente o orientador, Professor Doutor Carlos Fernandes da Silva.

palavras-chave

Delinquência, factores de risco, comportamentos de risco, inteligência geral, problemas de comportamento, hiperactividade, avaliação escolar, projecto educativo

resumo

O estudo tem o objectivo de verificar o risco para delinquência e comportamento anti-social em alunos do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, numa escola do Litoral Norte do Portugal, com idades entre 10 e 17 anos. Dos 331 alunos, foram sinalizados 72 com “comportamentos de risco”. Desta amostra, apenas 27 apresentaram maior risco para desenvolver comportamentos socialmente inaceitáveis.

Como indicadores escolhemos o nível socioeconómico, inteligência, comportamentos de risco, factores de risco familiar e escolar, hiperactividade, défice de atenção, hiperactividade com défice de atenção, problemas de comportamento, a opinião dos professores sobre os problemas de comportamento, e os dados sobre a criminalidade na localidade.

No nosso estudo o número de comportamentos de risco apresenta uma correlação positiva e significativa com o factor “Problemas de Comportamento” da EDAH e também com o percentil da Raven. Na EDAH, o factor “Problemas de Comportamento” possui correlações mais fortes com a “Hiperactividade” e a “Hiperactividade e Défices de Atenção”. Os comportamentos de risco, na nossa amostra, correlacionam-se apenas com a idade, a inteligência geral, os problemas de comportamento e a hiperactividade. Relativamente à idade, quanto mais velhos são os alunos, mais comportamentos de risco e mais problemas de comportamento apresentam com menor percentil obtido na Raven. O nível socioeconómico não se relacionou significativamente.

Discutimos a nossa dúvida sobre rendimento académico, avaliado e classificado pela escola, como um possível factor de risco escolar, situação e relativamente à qual há ampla investigação em várias áreas científicas, porém as classificações finais “misturam” as notas de conhecimento com notas de comportamento e decisões consensuais em Conselho de Turma, o que coloca questões metodológicas quanto à sua inclusão como variável no estudo.

keywords

Delinquency, risk factors, risk behaviours, general intelligence, behavioural problems, hyperactivity, school evaluation, Educational project.

abstract

The study aims to determine the risk for delinquency and antisocial behavior in students in the 2nd and 3rd cycle of basic education, in a school of the North Coast of Portugal, aged between 10 and 17 years. Of the 331 students, 72 were flagged with "risky behavior." Of these, only 27 had a higher risk for developing socially unacceptable behavior.

As variables we choose the socio-economic indicators, intelligence, risk behaviors, risk factors, family and school, hyperactivity, attention deficit, hyperactivity with attention deficit disorder, behavioral problems, feedback from teachers on behavior problems, and data on crime in the locality.

In our study, the number of risk factors has a significant positive correlation with the factor "Behavior Problems" of EDAH and also with the percentile of the Raven. In EDAH factor "Behavior Problems" has stronger correlations with "hyperactivity" and "Attention Deficit and Hyperactivity." Risky behaviors in our sample are correlated only with age, general intelligence, behavioral problems and hyperactivity. With regard to age, the older students, more risky behavior and more behavior problems have a lower percentile obtained in Raven. The socioeconomic level was not significantly related.

We discuss the importance of the academic performance, assessed and classified by the school as a possible risk factor for school, location and for which there is extensive research in various scientific fields, but the final ratings "mix" the Knowledge's notes with notes of behavior and reached by consensus on the Class Council, which raises methodological questions as to its inclusion as a variable in the study.

Índice

Introdução.....	8
Factores de risco associados à delinquência juvenil.....	8
Factores de risco individuais.....	9
Factores de risco familiares.....	12
Factores de risco escolares.....	13
Método.....	16
Resultados.....	22
Discussão.....	27
Conclusão.....	36
Referências.....	37
Anexo 1.....	46
Anexo 2.....	47

Introdução

O comportamento anti-social, a delinquência juvenil e o crime, particularmente nas suas formas mais violentas e graves, constitui motivo de grandes preocupações em muitos países (Fonseca, 2004), constatando-se que o aumento das taxas de delinquência, agressão e abuso de droga têm um início cada vez mais precoce (Fonseca, 2004) e face a esta nova realidade, vários autores denominam a sociedade pós-moderna de sociedade de risco (Braz, 2009).

A violência juvenil, apenas recentemente foi considerada um problema de saúde pública (Surgeon General, 2001), prejudicando profundamente não apenas as suas vítimas, mas também as suas famílias, amigos e comunidades (WHO, 2002), contribuindo para uma série de problemas sociais (Kazdin & Buela-Casal, 2001), com custos elevados (Edwards, Cécilleachair, Bywater, Hughes, & Hutchings, 2007; Scott, Knapp, Henderson, & Maughan, 2001), a médio e a longo prazo (Hill & Maughan, 2001; Rutter, Giller, & Hagell, 1998).

Factores de risco associados à delinquência juvenil

De forma geral, o termo “delinquência juvenil” designa todo o tipo de infracção criminal que ocorre durante a infância e a adolescência e refere-se aos comportamentos e/ou às situações que implicam a existência de uma infracção (Ferreira, 1997; Ramião, 2007) ou quando os jovens exibem comportamentos potencialmente delinquentes, que afectam a sua segurança ou equilíbrio emocional, nomeadamente nos casos em que existe grave negligência familiar (Ramião, 2007), sendo os menores desajustados da realidade psicossocial do grupo etário a que pertencem (Ferreira, 1997). A importância do conhecimento dos factores de risco está na base do diagnóstico precoce, como também da prevenção da delinquência (Hofvander et al., 2011), do tratamento e do ajustamento das estratégias educativas (Wasserman et al., 2004).

Loeber, Burke, & Pardini (2009) compararam os factores de risco na infância para a delinquência confirmada no tribunal. Estes factores parecem replicáveis no tempo e no espaço e incluíram a hiperactividade, impulsividade, pouca capacidade de concentração,

baixo rendimento escolar, supervisão parental inadequada, família conflituosa, um dos progenitores anti-social, uma mãe muito jovem, famílias numerosas, baixo rendimento familiar, ser oriundo de uma família desfeita (Farrington, 2000, 2004). *Violence in Portuguese Schools, National Report* (2009) resumiu que a violência nas escolas portuguesas está associada a: 1) factores individuais: género, idade, sucesso escolar, reprovção, abuso de álcool e droga, uso de armas, saúde, satisfação com a vida, expectativas em relação ao futuro, vitimização; 2) factores familiares: funcionamento da família e suporte familiar; 3) relação com os pares: número de amigos, suporte dos pares dentro e fora da escola, rejeição, atitude dos amigos em relação à violência; 4) factores escolares: suporte e a percepção dos professores, funcionamento da escola e 5) factores sociais /políticos: região do país, estado socioeconómico.

Quanto maior é o numero de factores de risco ou de áreas abrangidas pelos factores de risco, maior é o risco de delinquência precoce (Farrington, 2000, 2004, 2005; Loeber, Farrington, & Petechuk, 2004; Stouthamer-Loeber, Loeber, Wei, Farrington, & Wikstrom, 2002).

Factores de risco individuais

Entre os factores de risco individuais destaca-se o comportamento anti-social precoce, factores emocionais, desenvolvimento cognitivo fraco, baixa inteligência, hiperactividade (Farrington, 2004; Loeber, Burke, & Pardini, 2009; Moffitt et al 2011; Wasserman, et al., 2004), temperamento (Farrington, 2005; Lahey & Waldman, 2004; Loeber, Burke, & Pardini, 2009; Lytton, 1990), factores biológicos (Marques-Teixeira, 2000), predisposição genética (DiLalla & Dilalla 2004; Joseph, 2004) e sexo masculino (Farrington, 2000, 2004, 2005; Moffitt & Caspi, 2002; Rutter, 2004).

Conforme os dados de vários estudos longitudinais, os homens apresentam mais comportamentos anti-sociais do que as mulheres (Swanson, Holzer, Ganju, & Jono, 1990), cometendo um maior número de crimes caracterizados também como mais violentos (Farrington, 2000, 2004; Moffitt & Caspi, 2002; Rutter, 2004; Stattin & Magnusson, 1989)

e a partir dos 4 anos os rapazes envolvem-se com maior facilidade em problemas de comportamento (Keenan & Shaw, 1997; Lahey & Waldman, 2004).

Em mais de 20 estudos foi encontrada uma relação significativa entre um início precoce da delinquência e o posterior crime e delinquência (Loeber, Farrington, & Petechuk 2004), assim como o facto de que o comportamento anti-social precoce pode ser o melhor preditor para a posterior delinquência (Farrington, 2004; McGee et al., 2011; Wasserman et al., 2004).

A prevalência precoce de estados negativos de humor, como a ira e dificuldades em controlar comportamentos e emoções, ou seja um temperamento difícil, pode ser um indicador de problemas de comportamento anti-social (Lahey & Waldman, 2004; Olson, Bates, Sandy, & Lanthier, 2000) e segundo Moffitt & Caspi (2000) um défice neuropsicológico presente à nascença pode provocar graves problemas comportamentais, afectando o temperamento da criança.

Assim, numa revisão concluiu-se que a hiperactividade surge como o distúrbio mais comum diagnosticado em crianças e adolescentes e há uma abundância de pesquisa que identifica uma relação forte e sólida entre hiperactividade e diversas formas de comportamentos anti-sociais e afins, incluindo distúrbios externalizantes, baixo rendimento escolar, delinquência, comportamento criminoso, e problemas de foro psiquiátrico (Hofvander et al, 2011; Moffitt, 1993; Moffitt & Caspi, 2000; Schilling, Walsh, & Yun, 2010), parecendo que os sintomas de hiperactividade aparecem em primeiro lugar, seguidos por sintomas de oposição e depois por problemas de comportamento (Schilling, Walsh, & Yun, 2010). Os resultados sugerem que mesmo na ausência de problemas de comportamento, a hiperactividade continua a ser um risco significativo para comportamento criminal (Hofvander et al., 2011; Schilling, Walsh, & Yun, 2010). Um estudo muito recente de Hofvander et al. (2011) também aponta a hiperactividade, e não o défice de atenção, como o marcador para o risco de agressão, que em conjunto com a perturbação do comportamento proporcionam maior risco para a agressão ou a criminalidade e, segundo uma revisão efectuada em 102 estudos (Schilling, Walsh, & Yun, 2010) a hiperactividade é uma perturbação que está intimamente ligada a comportamentos externalizantes, problemas de conduta e comportamento criminoso ao longo da vida. Segundo os modelos desenvolvimentistas de comportamento agressivo, o início da

agressividade física ocorre depois do aparecimento da hiperactividade, da teimosia e das primeiras manifestações do comportamento de oposição (Tremblay et al., 2000).

Embora a agressividade na infância seja dos melhores e mais visíveis preditores de posterior delinquência (Farrington, 2004; Wasserman et al., 2004), um início de delinquência precoce destaca-se tanto pelos problemas de comportamento como pela irritabilidade, impulsividade, baixo nível de auto-controlo e de controlo emocional (Grolnik, Bridger, & Connell, 1996; Kopp, 1989; Moffitt, 1993), situações, que bloqueiam o acesso do indivíduo a estilos de vida convencionais, forçando-o a adoptar estilos de vida desviantes (Thornberry & Krohn, 2004). Contudo, o treino de auto-controlo na infância influencia a saúde física, a dependência de substâncias, situação económica e relação com a lei (Moffitt et al., 2011).

Um outro factor considerado de risco são as habilidades cognitivas, que estão relacionadas com o controle da atenção, capacidade de visualização, planeamento de objectivos estratégicos, raciocínio abstracto, flexibilidade cognitiva, mudança do auto-controlo, a capacidade de organizar e com a utilização das informações codificadas na memória de trabalho (Barker et al., 2011; Marques-Teixeira, 2000; Feshbach & Price, 1984). Os défices cognitivos básicos estão associados a processos cognitivos sociais deficientes, afectando a aprendizagem de regras sociais (Farrington, 2005; Moffitt et al., 2011), e, em conjunto com o desenvolvimento emocional condicionam tanto o comportamento, assim como o desenvolvimento da linguagem e, em consequência, o decorrer da aprendizagem (Farrington, 2005; Moffitt, 1993; Wasserman et al., 2004), o que explica o fraco desempenho escolar, que é gerido por um quociente de inteligência global médio inferior (Koolhof et al., 2007; Loeber, Farrington, & Petechuk, 2004; Lynam, Moffitt, & Stouthamer-Loeber, 1993).

Constatou-se que os delinquentes com baixo QI cometem actos delinquentes mais graves, (Feshbach & Price, 1984; Koolhof et al., 2007) apresentam os maiores níveis de impulsividade cognitiva e comportamental, deficiência na empatia e nos sentimentos de culpa (Koolhof et al., 2007) e destacam-se pelas baixas competências verbais (Barker et al., 2011; Farrington, 2005; Moffitt et al., 2011; Séguin, Parent, Tremblay, & Zelazo, 2009).

Factores de risco familiares

Os factores de risco familiares, sociais e ambientais estão sujeitos a construir dentro das famílias várias combinações, (Wasserman et al., 2004), criando desta forma quadros inéditos, que por sua vez, influenciam o desenvolvimento dos seus membros e do tipo ou constructo delinquente que se vai desenrolar.

A influência dos factores familiares divide-se em riscos emitidos pela família alargada e riscos provenientes da mãe no período da gravidez, ou seja, factores relacionados com o período pré-natal e pós-natal, onde o número de factores de risco e stress e a duração da exposição a eles, proporciona um impacto forte no comportamento da criança (Wasserman et al., 2004). Os principais factores de risco precoce para um comportamento anti-social incluem supervisão parental deficitária (Farrington, 2000, 2004, 2005; Moffitt et al., 2011), abuso físico, punição ou disciplina parental irregular, atitude parental fria, o conflito parental, famílias divorciadas, pais anti-sociais, família numerosa, baixo nível socioeconómico, amigos delinquentes, escolas problemáticas e os bairros de alta criminalidade (Farrington, 2000, 2004, 2005).

Observou-se a tendência de os adultos anti-sociais escolherem parceiros ou cônjuges anti-sociais, serem mais propensos ao uso de álcool e marijuana (Jacobson et al., 2008) e, separadamente ou em conjunto, apresentarem níveis mais elevados de conflito familiar, exercerem supervisão inadequada, aumentando desta forma a possibilidade de descendentes delinquentes, onde um irmão anti-social aumenta a probabilidade de outro se tornar anti-social (Farrington, 2002, 2005). Todavia, o risco de delinquência aumenta quando os filhos são educados em famílias monoparentais. As famílias constituídas apenas pela mãe têm menos recursos económicos e menores recursos para controlar as actividades dos filhos, contudo os rapazes que permaneceram com a mãe depois da separação, tinham o mesmo nível de delinquência que os rapazes provenientes de famílias completas com baixo conflito, enquanto os que permaneceram com o pai tinham um nível mais elevado (Farrington, 2002). O abuso físico inscreve-se cronicamente no quotidiano familiar, e traduz toda a violência física aplicada à criança, sendo considerada disciplinar e educativa (Alberto, 2000, 2006).

Assim, os maus tratos, especialmente a co-ocorrência de violência física, sexual e abuso emocional, podem gerar enorme stress em crianças vulneráveis, que por sua vez é capaz de produzir uma perturbação neuroendócrina, que aumenta a possibilidade do aparecimento da depressão em crianças maltratadas e com carência de suporte social (Cicchetti & Blender, 2004). Recentemente (Taylor, 2010) demonstrou que a rejeição, e a dor física são similares, não só na medida em que ambos são angustiantes, mas também compartilham uma representação comum somatosensorial.

Os estudos efectuados concluíram que alguns comportamentos ou hábitos de mães grávidas podem levar os seus filhos a ter graves problemas de comportamento logo na infância, sendo elas mesmo afectadas por problemas de comportamento. Constatou-se que as mulheres que sofreram abuso sexual na infância têm um risco maior de sofrer de alcoolismo e ter traços de personalidade anti-social (Ducci et al., 2008), o stress intenso na gravidez pode provocar nas crianças problemas emocionais ou cognitivos, incluindo um aumento do risco de défice de atenção e hiperactividade, ansiedade, e atraso na linguagem (Talge, Neal, & Glover, 2007), os problemas de relacionamento com parceiros e a ansiedade aumentam os efeitos adversos no desenvolvimento neurológico da criança, levando a problemas no desenvolvimento cognitivo e problemas de comportamento, (Egliston, McMahon, & Austin, 2007; O'Donnell, O'Connor, & Glover, 2009), no desenvolvimento motor (Buitelaar, Huizink, Mulder, de Medina, & Visser, 2003), autismo e esquizofrenia (O'Donnell, O'Connor, & Glover, 2009), e, a insatisfação com o relacionamento com o parceiro é um preditor significativo de perturbação emocional materna na gravidez (Rosand, Slinning, Eberhard-Gran, Roysamb, & Tambs, 2011).

Factores de risco escolares

Conforme os dados de 31 de Maio de 2010 do Instituto Nacional de Estatística, as crianças e os jovens de 0 a 24 anos constituem cerca de 26%, isto é, um quarto da população, o que sugere uma incansável atenção e preocupação para que cada jovem seja bem sucedido.

Em Portugal, a pesquisa sobre violência nas escolas aumentou desde meados da década de 90, no entanto, existe pouco consenso no que diz respeito às definições utilizadas, (Fonseca, Moleiro, & Sales, 2009), sendo a categoria que designa o “comportamento anti-social” bastante heterogénea (Rutter, 2004), tanto nas suas manifestações, como nas origens biológicas e históricas (Kagan, 2004).

Os dados apresentados pela GNR, na página da Escola Segura, apresentam um aumento de 26,3% nas Ocorrências, do ano lectivo 2007/2008 para 2009/2010. A Estatística das Ocorrências contabiliza a Ameaça de Bomba, Furto, Roubo, Posse/Uso de Arma, Vandalismo/Dano, Injúrias/Ameaça, Ofensa à Integridade Física, Posse/Consumo de Estupefacientes, Ofensas Sexuais, Outros, constatando-se que a Ofensa à Integridade Física aumentou 62,5% e o Posse/ Uso de Arma diminuiu 34,6% em 2007/2008 e a seguir aumentou 30,7%, enquanto que as Injúrias/Ameaças aumentaram 80,3% (GNR, 2010).

Conforme o Relatório Anual da CPCJ, registaram-se 1529 casos de abandono escolar entre os 11-14 anos e 1542 casos a partir dos 15 anos. A exposição aos modelos desviantes representa 929 casos a partir dos 15 anos e 1101 casos para 11-14 anos, de salientar que é mais frequente a partir dos 15 anos no sexo feminino. Os actos qualificados como crime registaram 380 casos a partir dos 15 anos e 392 casos entre os 11-14 anos e com 166 casos de droga a partir dos 15 anos (CPCJ, 2009).

Alguns estudos têm mostrado reduções no comportamento delinvente quando um adolescente abandona a escola, outros estudos têm mostrado aumento das taxas de delinquência após o abandono escolar (McCord, Widom, Bamba, & Crowell, 2000). Caspi (2000) referiu que num estudo efectuado juntamente com Henry, Moffitt, Harrington e Silva, os rapazes com falta de controlo, apresentam menor probabilidade de se envolverem no crime, se não abandonarem a escola. E pelo contrário, mentir com frequência, as faltas excessivas à escola sem justificação e ter amigos delinquentes predizem a violência no adulto, junto com a agressividade referida pelos professores na idade dos 12-14 anos (Farrington, 2000). O nexos de causalidade entre a educação e a delinquência juvenil é fundamentalmente complexo. O comportamento agressivo pode levar a dificuldades na sala de aula ou indisciplina (Farrington, 2005), que é constituída por atitudes e comportamentos que impedem e dificultam a aprendizagem, dificuldades, que por sua vez, podem resultar em avaliações desfavoráveis por parte dos professores ou colegas,

resultando em comportamentos disruptivos dentro da escola, fora da escola e com as autoridades educativas (Silva, Nossa, Silvério, & Ferreira, 2008).

Segundo Gaspar (2000), os modelos curriculares utilizados na educação pré-escolar tem um peso significativo na delinquência, constatando-se que os métodos que ajudam as crianças a tomar decisões, resolver problemas e colaborar com outros, permitem a longo prazo evitar o crime e o comportamento anti-social e a metodologia de avaliação, segundo North (2011), é capaz de produzir violência académica.

Apesar do debate em curso sobre a direcção da causalidade, as evidências mostram que o mau desempenho escolar, absentismo e abandono escolar numa idade jovem estão ligados à delinquência juvenil, e que o desempenho escolar está relacionado com a prevalência, o início, a frequência e a gravidade da delinquência (McCord et al., 2000). Todavia, o sucesso registado na escola é capaz de atenuar a influência do baixo QI sobre o desenvolvimento do comportamento anti-social. (Lynam, Moffitt, & Stouthamer-Loeber, 1993). Relativamente poucos estudos se debruçaram sobre os factores de risco que podem surgir nas escolas (Fonseca, Moleiro, & Sales 2009; Mottus et al., 2011; Wasserman et al., 2004) no entanto, o fracasso no estabelecimento de laços com a escola durante a infância pode levar à delinquência (Wasserman et al., 2004).

Objectivo do estudo:

Em alunos do 2º e 3º ciclos de uma escola básica vamos aplicar variáveis comuns ao risco de delinquência, contribuindo para a elaboração de uma medida de avaliação de risco anti-social e de delinquência nas escolas e verificar a variável “hiperactividade”, que no *Violence in Portuguese Schools. National Report* (2009) não está representada.

Hipóteses:

1. Entre os “comportamentos de risco” e “factores de risco” deve existir uma correlação significativa.
2. Uma correlação significativa deve existir entre o “comportamento de risco” e “hiperactividade”, “inteligência” e “nível socioeconómico”.

Método

População e Amostra

A nossa amostra ($n = 72$) foi recolhida de uma *população* de 331 alunos do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico de uma escola do Litoral Norte de Portugal, com idades compreendidas entre 10 e 17 anos ($M=13,2$), 48,3% do sexo feminino e 51,7% do sexo masculino, 99,4% dos quais de nacionalidade portuguesa, estudámos 72 alunos sinalizados como de risco pelos professores. Dos participantes, 54 (75%) são do sexo masculino e 18 (25%) são do sexo feminino, todos de nacionalidade portuguesa. Dos 72 alunos sinalizados, os que apresentaram valores médios e elevados de hiperactividade e problemas de comportamento na Escala para avaliação do Défice de Atenção com Hiperactividade, e maior número de factores de risco anti-social, constituíram um número de 12 (16,7%) raparigas e 15 (20,8%) rapazes, ao todo 27 (37,5%) alunos, que representam aproximadamente 8% (8,15%) de toda população ($n=331$).

Sobre o nível socioeconómico na população examinada, 109 alunos (32,9 %) têm escalão 1, 94 alunos (28,4%) têm escalão 2 e 128 alunos (38,7%) não têm escalão atribuído. Saliente-se que muitos alunos do segmento a que não foi atribuído escalão também possuem um baixo rendimento, o que pode aumentar o número de alunos com baixo nível socioeconómico. Relativamente à criminalidade da área de implantação da Escola, a Escola Segura registou 3 ocorrências no conselho, dos quais 1 na localidade do nosso estudo (2º Semestre de 2010). De acordo com o RASI, *Relatório Anual de Segurança Interna 2010*, que divide o número de crimes por 1000 habitantes em 4 graus (1º <30; 2º 30 - 35,00; 3º 35,01 - 40,00; 4º > 40), constatamos que o nível de criminalidade na localidade em estudo (Tabela 1) está no limite do 1º grau, sendo a 2ª localidade com maior rácio. Porém, refira-se que o distrito, segundo o mesmo Relatório, está no 2º grau e registou uma subida de 8% em 2010.

Sobre a percepção que 55 professores da Escola em estudo têm sobre os problemas de indisciplina, pela tabela 2 constata-se que a maioria deles são de opinião que os comportamentos de indisciplina e de violação das regras regulamentares da Escola têm vindo a aumentar, que se sentem desmotivados e cansados por causa deste aumento de comportamentos de indisciplina, e a maioria acha o problema preocupante, informação que encontra confirmação na tabela 3.

Tabela 1 – Dados estatísticos da criminalidade nas localidades do concelho
(2º semestre de 2010, GNR)

Freguesias	Património	Pessoas	Vida em sociedade	Estado	Avulsa	Total crimes	Habitantes	Rácio crime/1000h
A	24	37	5	5	4	75	4175	19
A	21	7	32	0	0	60	1486	40
Nosso estudo	61	59	33	3	29	185	6474	29
A	123	58	24	2	7	24	7794	27
A	19	9	6	0	1	35	1482	24
A	29	21	3	0	1	54	4153	13
A	13	10	4	0	2	29	2618	11

Tabela 2 – Opinião dos professores sobre a indisciplina na Escola

Item	Sim		Não		Não sei		Totais
	N	%	N	%	N	%	
1. Na minha opinião, nos últimos anos, os comportamentos disruptivos têm acontecido com mais frequência, tanto dentro de sala de aulas como no espaço escolar	49	89,1	3	5,5	3	5,5	55
2. Nas minhas turmas, há alunos que infringem com regularidade as regras estipuladas no Regulamento da Escola	37	67,3	18	32,7	0	0,0	55
3. Não considero preocupante o estado do comportamento dos alunos da escola em geral	17	30,9	36	65,5	2	3,6	55
4. Frequentemente sinto desmotivação profissional e cansaço por causa do mau comportamento dos alunos	38	69,1	16	29,1	1	1,8	55

Tabela 3 - Dados estatísticos dos processos e sanções disciplinares na escola, 2010

	Processos disciplinares		
	2007/2008	2008/2009	2009/2010
Processos	8	5	17
Sanções decorrentes	8	5	17
	Medidas disciplinares sancionatórias		
Suspensões até 10 dias úteis	5	5	14

Relativamente à nossa amostra, as idades dos *participantes* variam entre os 10 e os 17 anos, com uma média de 13,1 anos e um desvio-padrão de 1,72. A distribuição das idades segue uma distribuição normal (AS/E.P. = 0,477; K/E.P. = -1,549).

Relativamente ao escalão, variável que permite inferir a situação socioeconómica, na nossa amostra, 32 alunos (44,4%) pertencem ao escalão mais baixo (Escalão 1), 19 (26,4%) pertencem ao escalão médio (Escalão 2) e 21 (29,2%) não têm escalão atribuído. Em termos de percentagens acumuladas, a maioria (70,8%) possuem uma situação socioeconómica desfavorável.

Instrumentos e Medidas

Nível Socioeconómico

O nível económico das famílias foi analisado através dos escalões atribuídos aos alunos pela Segurança Social, cujas tabelas estão afixadas na escola. Para determinar o escalão, o valor do IAS a considerar é o fixado para o ano a que se referem os rendimentos do agregado familiar que serviram de base ao apuramento do rendimento de referência do mesmo agregado. Valor do IAS em 2009 e 2010 foi de € 419,22 (ISS, IP, 2010).

Assim, os escalões que foram atribuídos seguiram a metodologia de cálculo da tabela 4.

Tabela 4 – Atribuição de Escalões pelo ISS, IP em 2010

Escalões	Rendimento em 2009,€
1º (0,5 x IAS x 14)	até 2 934,54 €
2º (1x IAS x14)	até 5 869,08€
3º (1,5 x IAS x14)	até 8 803,62€
4º Superior (1,5 x IAS x14)	superior a 8 803,62€

Inteligência

Aos alunos foi administrado o teste das Matrizes Progressivas de Raven, a Escala Geral, que foi aplicado em grupos, correspondentes as turmas. A aplicação, monitorização e a correcção foram efectuadas pela mesma psicóloga. No momento da aplicação todos os alunos foram motivados para dar o seu melhor, lembrando-lhes que os resultados são

confidenciais.

Optou-se por este instrumento, por ser uma prova amplamente utilizada à escala mundial, porque possui uma alta saturação em factor “g” (Raven, Court, & Raven, 1996), porque é fácil de aplicar e porque os resultados são menos influenciáveis por variáveis de natureza cultural (*culture free*). De mencionar que não encontramos uma versão portuguesa adaptada. Usámos as normas de aferição da versão espanhola, disponível na Universidade de Aveiro, onde a correlação com WISC em alunos é de 0,41 e em adultos na aplicação de testes de aptidões (verbal, aritmético, mecânico, espacial) varia de 0,22 a 0,82 (Raven, Court, & Raven, 1996)

Os resultados consistem em percentis.

Grelha do Risco Anti-Social (GRAS)

A grelha foi elaborada de acordo com os dados da revisão da literatura sobre o assunto e tendo em conta que seria respondida por professores que podem responder só ao que pode ser observado dentro da escola. A grelha foi preenchida pelos Directores de Turma. A Grelha (não escala) contém 10 descritores explícitos de “Comportamentos de risco anti-social” e de 8 Factores familiares e escolares considerados de risco. O objectivo da aplicação foi discriminar os indivíduos com problemas de comportamento. Os resultados são contagens de descritores por sub-grelha e da grelha total, devendo estar assinalados pelo menos 2 descritores para se prestar atenção a eventual risco, e pelo menos 1 da sub-grelha “Comportamentos de risco”.

Avaliação de Défice de Atenção e Hiperactividade

Para avaliar aspectos relacionados com o défice de atenção e a hiperactividade, aplicámos a Escala para avaliação do Défice de Atenção com Hiperactividade (EDAH), da CEGOC, que foi aplicada depois da Grelha GRAS. A EDAH destina-se a crianças dos 8 aos 12 anos, e não encontramos outro instrumento adaptado para jovens até 15-16 anos. Desta forma, para os alunos com mais de 12 anos aplicámos as tabelas de cotação destinadas ao grupo feminino e masculino de 12 anos.

EDAH é uma escala desenvolvida por Farré A. & Narbona J. e adaptada para a população portuguesa por Gomes A., Lopes C., & Silva C. em 2010 e é respondida por professores. Possui 20 itens distribuídos por 2 escalas: Hiperactividade/ Défice de Atenção e Problemas

de Comportamento. Os resultados apresentam-se em 4 subescalas: *hiperactividade, défice de atenção, hiperactividade e défice de atenção e problemas de comportamento*.

Relativamente aos coeficientes de fidelidade obtidos na versão portuguesa da EDAH, com uma amostra de 1190 participantes, o valor do coeficiente alpha de Cronbach para a escala global é superior a .95, podendo portanto considerar-se muito elevado. Os coeficientes encontrados para as subescalas também apontam para elevadas consistências internas, registando-se um valor mínimo de .88 na subescala *Défice de Atenção* (DA) e superiores a .90 nas outras sub-escalas.

Opinião de professores sobre problemas de comportamentos na Escola

Apenas para recolha de opinião dos professores sobre problemas de comportamento na Escola e recursos para lidar, foi elaborado um questionário (não instrumento psicométrico), com 36 afirmações organizadas em 5 blocos: Competências Profissionais, Necessidades de Formação/Estratégias da Escola, Necessidades de Intervenção, Encarregados de Educação, Avaliação do Risco. O questionário teve o preenchimento anónimo e foi destinado a recolher a opinião de todos os professores sobre os problemas de comportamento dos alunos da escola, a forma como se resolvam estes casos e que necessidades os professores evidenciam neste domínio. Porém, para caracterizar a população escolar do presente estudo em termos de indisciplina, utilizámos apenas 4 questões a que responderam com “sim”, “não” ou “não sei”:

1. *Na minha opinião, nos últimos anos, os comportamentos disruptivos têm acontecido com mais frequência, tanto dentro de sala de aulas como no espaço escolar.*
2. *Nas minhas turmas, há alunos que infringem com regularidade as regras estipuladas no Regulamento da Escola.*
3. *Não considero preocupante o estado do comportamento dos alunos da escola em geral.*
4. *Frequentemente sinto desmotivação profissional e cansaço por causa do mau comportamento dos alunos.*

Indisciplina e Criminalidade

Foram pedidos à Escola dados relativos a número de processos disciplinares e comportamentos disruptivos nos últimos 3 anos, bem como pedimos à Guarda Nacional Republicana (GNR) dados estatísticos sobre a criminalidade da localidade e das outras

localidades do conselho, utilizando a medida crime/1000 habitantes. Também recolhemos dados da Escola Segura.

Decidimos não recolher dados sobre o rendimento académico. As notas podiam ser um bom indicador das competências verbais dos alunos, assim como do empenho e investimento geral nas disciplinas leccionadas. Contudo, as notas, conforme o Despacho Normativo n.º 1/2005 do Ministério da Educação, sobre a avaliação como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, no n.º15, “*competete ao conselho pedagógico da escola [...] definir os critérios de avaliação [...]*” o que significa que o rendimento académico é avaliado de forma diferente de escola para escola (por ex: na Escola em estudo, a componente “Conhecimentos e Capacidades” vale 70% da nota e os outros 30% são atribuídos à componente “Atitudes e Valores”, percentagem que varia de escola para escola). Assim como a avaliação está relacionada com a motivação e auto-eficácia achamos importante voltar a este assunto na Discussão dos resultados.

Procedimentos

Garantimos o sigilo completo dos dados recolhidos, sendo atribuído a cada aluno um código, sem informações de identificação para as análises.

Depois de obtidas as autorizações por parte dos encarregados de educação, foram contactados os Directores de Turma. No horário das aulas de Formação Cívica, aplicou-se a Raven aos alunos em grupo de Turma.

Aos professores foram entregues a GRAS, a EDAH e o questionário de opiniões acerca da indisciplina.

A escolha do período de avaliação (Março de 2011) segue as indicações do DSM-IV-TR, que presume o conhecimento e observação do comportamento há pelo menos 6 meses. Uma aplicação mais cedo poderia ser menos válida. Por outro lado, no início do ano lectivo há frequentes mudanças de Director de Turma ou mudanças de ciclo, o que implica uma fase de adaptações.

Análise de dados

Para a análise dos dados, determinámos frequência absolutas e relativas, percentagens, médias, desvios-padrão, valores mínimos e máximos, assimetrias e achatamentos (curtose)

e respectivos erros padrão, matrizes de correlações de Pearson, efectuámos testes U de Mann-Whitney, testes Kruskal-Wallis, análise de variância *one-way* – ANOVA, e uma Regressão linear múltipla. Para o efeito, utilizámos o programa de análise estatística SPSS 17.0, para Windows.

Adoptámos como níveis de significância estatística o $p < .05$, $p < .01$ e $p < .001$.

Resultados

Quanto aos “comportamentos de risco anti-social” da Grelha de Riscos Anti-Sociais (GRAS, tabela 5), os alunos da amostra apresentam uma média de 2,28 (numa escala de 0 a 10) e um desvio-padrão de 1,7, sendo o mínimo 0 e o máximo de 8. A distribuição desta variável não segue uma distribuição normal, sendo positivamente assimétrica e leptocúrtica (AS/E.P. = 3,99; K/E.P. = 2,57).

Quanto aos “factores de risco (escolares e familiares) anti-social”, os alunos apresentam uma média de 1,88 (numa escala de 0 a 8) e um desvio-padrão de 1,3, sendo o mínimo 0 e o máximo de 8. A distribuição desta variável é positivamente assimétrica (AS/E.P. = 2,29; K/E.P. = -0,96), dado que AS/E.P. é maior do que 1,96.

Quanto aos valores *totais* da Grelha de Riscos Anti-Sociais (comportamentos e de factores de risco), os alunos apresentam uma média de 4,16 (numa escala de 0 a 18) e um desvio-padrão de 2,3, sendo o mínimo apurado 2 e o máximo de 12. A distribuição desta variável não segue uma distribuição normal, sendo positivamente assimétrica e leptocúrtica (AS/E.P. = 5,10; K/E.P. = 3,53).

Quanto aos percentis da Raven, os alunos apresentam um percentil médio 30,90 (médio baixo) e um desvio-padrão de 26,9, sendo o mínimo 5 e o máximo de 90. A distribuição desta variável é positivamente assimétrica (AS/E.P. = 2,37; K/E.P. = -1,61). O valor médio nos rapazes - 25 e nas raparigas - 40.

Quanto às “problemas de comportamento” (avaliada pela EDAH), os alunos apresentam um percentil médio 76,7 (risco reduzido) e um desvio-padrão de 18,7, sendo o mínimo 30 e o máximo de 99. A distribuição desta variável é positivamente assimétrica (AS/E.P. = 2,07; K/E.P. = -0,84).

Quanto à “hiperactividade” (avaliada pela EDAH), os alunos apresentam um percentil médio 74,81 (risco reduzido) e um desvio-padrão de 16,6, sendo o mínimo 30 e o máximo

de 99. A distribuição desta variável é negativamente assimétrica (AS/E.P. = - 2,17; K/E.P. = - 0,77).

Quanto ao “défice de atenção” (avaliado pela EDAH), os alunos apresentam um percentil médio 67,6 (risco reduzido) e um desvio-padrão de 22,4, sendo o mínimo 5 e o máximo de 99. A distribuição desta variável aproxima-se da curva normal (AS/E.P. = - 1,78; K/E.P. = - 0,92).

Quanto à “hiperactividade - défice de atenção (tipo misto) ”, os alunos apresentam um percentil médio 75,7 (risco reduzido) e um desvio-padrão de 17,9, sendo o mínimo 35 e o máximo de 99. A distribuição desta variável segue a curva normal (AS/E.P. = - 1,93; K/E.P. = - 1,96).

Em suma, os *problemas de comportamento* (avaliados pela EDAH), a *inteligência geral* (avaliados pela Raven), bem como o *risco anti-social* (os 3 indicadores) apresentam distribuições positivamente assimétricas, isto é, os valores distribuem-se predominantemente acima das médias. Apenas a *hiperactividade* apresentam uma distribuição negativamente assimétrica, isto é, os valores situam-se predominantemente abaixo da média.

Ainda relativamente aos comportamentos e factores de risco, pela tabela 4 constatamos que os descritores mais frequentemente assinalados foram o “Comportamento disruptivo na sala de aula”, “Baixo rendimento escolar com possibilidade de reprovar”, “Condições de vida adversas”, “Supervisão parental inadequada”, “Práticas parentais inconsistentes” e “Problemas de relacionamento com os pares”. Porém, o mais frequente é referido 21% das vezes em toda população.

No que diz respeito à relação entre variáveis, Correlacionámos as variáveis “idade”, “factores e comportamentos de risco anti-social”, “percentil da Raven”, “percentil de Problemas de Comportamento”, “percentil de Hiperactividade”, “percentil de Défice de Atenção” e “percentil de Hiperactividade e Défice de Atenção”.

Da análise das correlações, constatamos que quanto maior é a idade, maior é o número de comportamentos de risco anti-social ($r = .331$; $p = .004$) e maior é o percentil de Problemas de Comportamento ($r = .233$; $p = .049$), isto é, quanto mais velhos são os alunos mais comportamentos de risco e mais problemas de comportamento apresentam. Por outro lado, quanto mais velhos são, menor é o percentil obtido na Raven, explicando esta relação 21,9% da variância ($r = - 0.469$; $p = .000$).

**Tabela 5 – Grelha (dos Comportamentos e Factores) de Risco Anti-Social
(331 alunos e amostra; % valor aproximado)**

Comportamento Circunstâncias	População, 331alunos						Amostra, 72 alunos					
	Totais	%	M	%	F	%	Totais	%	M	%	F	%
1.Comportamentos de risco												
1.Comportamento disruptivo na sala de aula	67	20	53	16	14	4	52	16	40	12	12	4
2.Comportamento disruptivo no espaço escolar	22	7	19	6	3	1	22	7	19	6	3	1
3.Dois ou mais processos disciplinares	5	2	5	2	-	-	3	1	3	1	-	-
4.Agressividade física	15	5	15	5	-	-	15	5	15	5	-	-
5.Problemas de relacionamento com os pares	30	9	23	7	7	2	23	7	16	5	7	2
6.Problemas de relacionamento com os professores	21	6	17	5	4	1	22	7	19	6	3	1
7.Furtou ou suspeita-se que tenha retirado coisas	5	2	5	2	-	-	5	2	5	2	-	-
8.Indícios de consumo de: -tabaco	22	7	19	6	3	1	15	5	14	4	1	1
9. -álcool	6	2	6	2	-	-	6	2	6	2	-	-
10. -droga/ outras substâncias ilícitas	5	2	5	2	-	-	4	1	4	1	-	-
2. Factores de risco familiares e escolares												
1.Ameaçado, marginalizado	2	1	2	1	-	-	2	1	2	1	-	-
2.Absentismo escolar injustificado	13	4	12	3	1	1	7	2	7	2	-	-
3.Baixo rendimento escolar possibilidade de reprovar	70	21	59	18	11	3	35	11	24	7	11	4
4.Amigos com comportamento disruptivo	12	3	8	2	2	1	12	4	10	3	2	1
5.Práticas parentais inconsistentes	30	9	23	7	7	2	17	6	12	4	5	2
6. Supervisão parental inadequada	36	11	31	9	5	2	25	8	20	6	5	2
7.Família monoparental	26	8	23	7	3	1	16	5	13	4	3	1
8.Condições de vida adversas	37	11	27	8	10	3	26	8	19	6	7	2

Dado que o número de comportamento de risco apresentam uma correlação positiva e significativa com o factor “Problemas de Comportamento” da EDAH e também com o percentil da Raven, decidimos determinar a correlação parcial entre as variáveis “comportamento de risco” e o factor “Problemas de Comportamento” da EDAH, usando o percentil da Raven como variável de controlo e verificamos que controlando a variável “percentil da Raven” a correlação entre as ditas variáveis mantém-se significativa ($r = .296$; $p = .012$), isto é, *o factor da EDAH “problemas de comportamento” está mesmo associado aos comportamentos de risco.*

A correlação entre o percentil da Raven e os comportamentos de risco mantém-se significativa e negativa, usando a variável percentil de “Problemas de Comportamento” como variável de controlo ($r = -0.320$; $p = .007$), isto é, a inteligência avaliada pela Raven (factor “g”) correlaciona-se com os comportamentos de risco, sendo que *os indivíduos com menor percentil em inteligência geral são os que têm mais comportamentos de risco.*

As correlações entre os 4 factores da EDAH são muito elevadas e todas positivas, o que seria de esperar dado que coincide com os dados métricos da escala e com o facto de serem componentes do mesmo construto (Tabela 6).

Curiosamente, o factor “Problemas de Comportamento” possui correlações mais fortes com a “Hiperactividade” (explica 45,2% da variância) e a “Hiperactividade e Défices de Atenção” (explica 44,4% da variância) do que com o “Défice de Atenção” (explica 17,6% da variância), o que sugere o papel da “impulsividade” como possível factor comum à hiperactividade e aos problemas do comportamento.

E na nossa amostra, os comportamentos de risco apresentam correlações positivas e significativas com o factor da EDAH “problemas de comportamento” ($r = .351$; $p = .001$) e com o factor “Hiperactividade” ($r = .328$; $p = .005$). Isto é, *os problemas de comportamento e a hiperactividade (avaliados pela EDAH) predizem comportamentos de risco anti-social.* Por outro lado, as correlações entre o percentil da Raven e os 4 factores da EDAH não são estatisticamente significativas (os valores de “p” variam entre .057 e .602).

Entre os “Factores (escolares e familiares) de Risco Anti-social” (avaliados pela Grelha de Avaliação de Risco Anti-social) e os “Comportamentos de Risco Anti-social” não encontramos correlação significativa ($r = .131$; $p = .271$).

Entre rapazes e raparigas não encontramos diferenças estatisticamente significativas no total da Escala de Avaliação de Risco Anti-social ($U = 377$; $p = .174$), no “Comportamentos

de Risco Anti-social” (U= 465,5; p= .783) e no “Factores de Risco Anti-social” (U= 382; p= .168).

Tabela 6 – Correlações entre as escalas da EDAH

		Problemas de Comportamento	Hiperactividade	Défice de Atenção
Problemas de Comportamento	r	1		
	p			
Hiperactividade	r	,672**	1	
	p	,000		
Défice de Atenção	r	,419**	,298*	1
	p	,000	,011	
Hiperactividade e Défice de Atenção	r	,666**	,692**	,725**
	p	,000	,000	,000

* p< .05; ** p< .01

Relativamente às possíveis diferenças entre os 3 grupos socioeconómicos inferidos pela atribuição de Escalões (A, B e sem escalão atribuído), o teste de Kruskal-Wallis não revelou haver diferenças estatisticamente significativas ($\chi^2 = 1,136$; p= .567). Isto é, *os comportamentos de risco parecem não estar relacionados com o estatuto socioeconómico*. A ANOVA a um factor também revelou *não haver diferenças estatisticamente significativas entre os e grupos socioeconómicos no que respeita à inteligência geral* ($F_{2,69} = 1,724$; p = .186).

Dado que os comportamentos de risco, na nossa amostra, se correlacionam apenas com a idade, a inteligência geral, os problemas de comportamento e a hiperactividade, decidimos efectuar uma análise de regressão linear múltipla, segundo o método *passo a passo*.

O modelo obtido ($F_2 = 10,273$; p= .000) explica 22,9% da variância (R quadrado ajustado) e assumiu como preditores dos comportamentos de risco anti-social apenas a inteligência geral e a hiperactividade.

De acordo com os coeficientes B obtidos, bem como a constante, a equação de regressão na nossa amostra é:

$$\text{Comp de Risco} = 0,629 + (-0,022) * \text{Perc Raven} + 0,031 * \text{Hiperactividade}$$

Discussão

A população do nosso estudo foi constituída por alunos do 5º ao 9º ano, que frequentaram no ano lectivo 2010/2011 uma escola pública do Litoral Norte do Portugal, que tinha no total 340 alunos, dos quais 331 foram autorizados pelos encarregados de educação a participar no nosso estudo. Verificámos em toda população a presença de factores de risco de delinquência através de variáveis como “comportamentos de risco”, “factores escolares e familiares”, “situação socioeconómica/rendimento familiar”, “inteligência” e “hiperactividade” incluída numa Escala com “problemas de comportamento”, “défice de atenção” e “défice de atenção com hiperactividade”.

Conforme o esquema proposto discriminámos um grupo de 72 alunos sinalizados pelos professores com “problemas de comportamento”, que constituíram 21,8% da população autorizada (n=331), com idades entre os 10 e os 17 anos, com uma média de 13,1 anos e um desvio-padrão de 1,72.

Os resultados da Grelha dos Riscos Anti-Sociais (GRAS) mostraram que para os professores o significado do “problemas de comportamento” pode ter a mesma designação tanto para os casos complexos (onde estão presentes factores de risco familiares, comportamentos de risco, hiperactividade, baixa inteligência, baixo nível socioeconómico), como também para casos isolados (défice de atenção, presença de um factor de risco, como baixo rendimento académico/possibilidade de reprovár, presença de um comportamento de risco, encontrado no “comportamento disruptivo na sala de aula”). Pelo facto de encontrarmos a catalogação do professor com apenas um factor de risco, sugere que poderão existir outros comportamentos e outros factores que não estão contemplados na nossa grelha, ou, o professor poderá não considerar muito graves os respectivos comportamentos para os assinalar. De acordo com a revisão da literatura, apenas um factor não é um preditor (o que não significa que não seja uma situação digna de atenção por parte da escola), pelo que no nosso estudo exigimos pelo menos 2 factores, lembrando que todos os índices introduzidos na grelha são considerados factores de risco na literatura, apesar de termos sub-dividido em Comportamentos de risco e Factores de risco (familiar e escolar). É um momento já referido por Kagan (2004) como difícil de especificar e necessita de um cuidadoso *referential meanings* assim como de um urgente consenso entre os investigadores.

Mesmo assim, a (GRAS), elaborada para a recolha de indivíduos com problemas de comportamento, alcançou o seu objectivo. No entanto, é possível, que nem todos os Directores de Turma se tenham debruçado em profundidade ao assinalar todos os comportamentos de risco exibidos pelos alunos, e em relação aos factores de risco familiares podem não conhecer muito bem tanto a família como a sua situação. Contudo, a correlação estabelecida entre os factores mais importantes aumenta a credibilidade dos dados recolhidos e da competência por parte dos professores. Por isso, concluímos que a GRAS nos indicou os indivíduos e trouxe-nos alguma informação sobre os comportamentos e os factores de risco dos quais o director de turma teve conhecimento. Parece-nos interessante a experiência de apresentar a GRAS no início do ano lectivo e voltar no mês de Março para os recolher, tentando desta forma apurar mais dados quantitativos para conseguir uma correlação significativa entre “comportamentos de risco” e “factores de risco (escolares e familiares)”.

Relativamente ao nível socioeconómico das famílias, a nossa dúvida aumentou ao observar os resultados do cruzamento dos dados. A pouca influência que estes dados exercem pode resultar mesmo da pouca diferença que os escalões designam. O que nos sugere outra comparação entre 2 grupos – um grupo misto de escalões (1º+2º) e os que não têm, representando o 1º e o 2º escalões rendimentos muito baixos conjuntamente. Neste caso resulta que 70,8% do grupo constitui praticamente o mesmo nível económico. Por outro lado, em próximos estudos deveremos recorrer a outras formas de classificação socioeconómica, Escala de Graffar por exemplo.

Farrington (2004) defende que nestes domínios o estudo deveria ser um “trabalho de detective”, mas decidimos, por razões operacionais e de exequibilidade, trabalhar só com a informação que é possível recolher dentro da escola. Devemos reconhecer que não é uma amostra delinquente nos quais os estudos indicam uma forte correlação e onde o baixo nível socioeconómico é fortemente associado ao início precoce de delinquência (Farrington, 2004, Thornberry & Krohn, 2004). Segundo Rutter (2004), o “nível socioeconómico” faz parte dos factores de “confusão”.

No estudo, com o avanço na idade aumentava o número de comportamentos de risco e menor era o percentil de inteligência (QI), dados que podemos explicar através do estudo Farrington (2000), onde entre os 10 e os 16 anos os factores de risco passam de explicativos para comportamentais, de Koolhof et al. (2008) onde o nível mais baixo de

inteligência estava relacionado com actos delinquentes mais graves; com a conclusão do Tremblay & Japel (2000) sobre a existência de uma minoria de indivíduos que aumenta a frequência de comportamentos agressivos à medida que vão crescendo; com Farrington (2004) e Thornberry & Krohn (2004), que afirmam a prevalência do crime segundo a idade, em muitos estudos, com um crescimento até aos 17 anos e diminuição a partir desta idade, sendo mais elevada por volta dos 13-14 anos; com a explicação de Carroll, Houghton, Hattie, & Durkin (2004): quanto menos inteligente é o adolescente, maior é a importância dos objectivos associados com a violação da lei, independência, isenção do controlo dos adultos, menos objectivos académicos, tentando aumentar desta forma a reputação não conformista, que nos lembra de *Perturbação de Oposição*. Por outro lado esta “relação negativa” entre comportamento problemático ou delincente e inteligência parece ser independente de outras variáveis e “crónico” para inúmeros estudos (Fonseca, 2004).

No estudo as raparigas alcançaram percentis mais elevados na inteligência (QI) com uma média de 40, muito próximas do nível médio esperado para as suas idades e juntaram menos comportamentos de risco. Os rapazes ficaram posicionados com a média de 25 no nível baixo, que parece semelhante à observação dos estudos analisados.

Usámos a EDAH, Escala para avaliação do Défice de Atenção com Hiperactividade dado que é confirmado por muitos autores a estreita ligação entre problemas de comportamento e hiperactividade, como fortes preditores para delinquência. Os nossos resultados são semelhantes aos encontrados na revisão efectuada com 102 estudos por Schilling, Walsh, & Yun (2010), onde o EDAH aparece intimamente ligado a comportamentos externalizantes, problemas de conduta e comportamento delincente e em que se aponta a hiperactividade, e não o défice de atenção, como o marcador para o risco de agressão, que em conjunto com a perturbação do comportamento proporcionam maior risco para a agressão ou a criminalidade (Hofvander et al., 2011), o que, no nosso caso, sugere que mesmo se a criança não tem indícios confirmados de delinquência, o comportamento disruptivo exibido é nutrido pelo quadro hiperactivo e desta forma pode-se tornar indiciador para programas de prevenção da delinquência e crime. De salientar que *crime* constitui qualquer acto tipificado no Código Penal e que implica transgredir o direito do outro, começando com insultos, calúnias e terminando com as formas mais graves e violentas. Segundo o nosso estudo, as raparigas conseguiram uma colocação no topo em

todos os factores da EDAH. Podemos interpretar este resultado como uma questão de género, considerando-se socialmente menos aceitável um comportamento hiperactivo em raparigas, que por sua vez têm que gerir problemas de comportamento pouco convencionais. Por outro lado, no Relatório Anual (CPCJ, 2009), já encontrámos referido que o número de raparigas a partir dos 15 anos com exposição aos modelos desviantes é maior que nos rapazes.

A título de exemplo, seguimos um caso de um aluno de 7º ano da mesma escola com hiperactividade clinicamente diagnosticada, comportamentos desajustados, com vários processos disciplinares, uma reprovação e risco de reprovar outra vez, com Raven no percentil 5, que pouco tempo depois de concluir o nosso estudo, abandonou a escola. Analisando os dados preenchidos pela directora de turma encontrámos que na GRAS acumulou no total 10 pontos dos 18 e na EDAH, os percentis indicavam: “problemas de comportamento” – 90, “hiperactividade” – 85, “défice de atenção” – 80 e “hiperactividade e défice de atenção” – 91, sendo que a partir de 95 os resultados são considerados elevados.

Na maioria das vezes, os rapazes tinham um percentil em torno de 90, poucas vezes com 95 e só 2 casos registaram 99, um nos problemas de comportamento e outro no défice de atenção. Esta situação indica-nos por um lado a pouca tolerância à hiperactividade e problemas de comportamento femininas, e por outro lado é um convite a estudar melhor este fenómeno. Mesmo que os autores refiram que não é aconselhável ser tomado como um instrumento único, a EDAH, alcançou altos níveis de correlação com “os factores de risco anti-social” para poder indicar ou predizer estes problemas, sugerindo-nos que juntamente com uma escala anti-social, a EDAH poderia tornar-se num bom instrumento de identificação do risco de delinquência e do comportamento anti-social, sendo extremamente útil e necessário para o diagnóstico de risco de delinquência a dupla “problemas de comportamento e hiperactividade”, tentando-se estudar também a faixa entre os 12-16 anos. Como foi referido por Hofvander et al. (2011), mesmo na ausência de problemas de comportamento, a hiperactividade continua a ser um risco significativo para o comportamento criminal e é bom conseguir identificá-lo. É de mencionar que *Mental Health in Youth and Education. Consensus Paper* (Jané-Llopis & Braddick, 2008) define as obrigações dos sistemas de ensino em cuidar dos alunos com perturbações e problemas de saúde mental, conhecendo o risco que proporciona a hiperactividade em

comorbidade com problemas de comportamento. Desta forma, a escola deve originar um diagnóstico precoce destas perturbações, conhecendo todos os portadores, assegurando assim acompanhamento e medicação eficaz e eficiente, no entanto, a presença dos psicólogos torna-se obrigatória, sublinha-se no mesmo documento *Consensus Paper* e também por Pianta, Barnett, Burchinal, & Thornburg (2009).

Podemos assumir que particularmente, podem existir casos de comportamento anti-social, que passam despercebidos, não sendo acompanhados por manifestações perturbadoras. Por essa razão, podemos pressupor que ainda pode existir uma “reserva” de indivíduos com predisposição para a delinquência, que constitui uma “zona cinzenta”, sobre a qual, de alguma forma é muito difícil obter informação tanto por parte da escola, como por outras entidades, sendo conhecido que os actos designados como crime e praticados pelos menores com menos de 16 anos não passam pelo Tribunal dos Menores e a Escola Segura detém só a informação que provém dos casos quando é chamada pela escola para intervir. Por outro lado, a missão da CPCJ é a protecção das crianças vítimas e dos que exibem comportamentos de risco. No entanto, não encontramos uma entidade com competências para controlar uma base de dados sobre o comportamento anti-social e delinquente praticado pelos menores, inclusivamente com idades precoces, que decorrem em várias circunstâncias (casa, escola, sociedade), e que supervisione a intervenção, tratamento e o combate da delinquência nesses indivíduos.

Dos 72 alunos sinalizados, os que apresentaram valores médios e elevados de hiperactividade e problemas de comportamento na EDAH, maior número de factores de risco anti-social e baixa inteligência constituiu um número de 12 (16,7%) raparigas e 15 (20,8%) rapazes formando um grupo de 27 (37,5%), que constituem aproximadamente 8% de toda a população (n=331), sendo indivíduos com maior risco para promover comportamentos socialmente inaceitáveis. É um pequeno subgrupo de alunos, que mostra, como refere Lahey & Waldman (2004), elevados níveis de problemas, comprometendo o seu desempenho social e académico. Segundo Farrington (2004), muitos estudos indicaram uma proporção de 6% da amostra se tornarem “crónicos”, o que no nosso caso, dos 27 indivíduos confirmados, podia constituir aproximadamente 2 indivíduos. O resto da amostra (62.5%), alunos sinalizados como de “risco”, necessita de uma investigação separada para se poder explicar a causa dos problemas de comportamento. Conforme a teoria desenvolvimentista (Moffitt, 1993), uma boa parte destes alunos podem limitar o seu

comportamento problemático na adolescência e como Farrington (2004) afirma por volta de 32 anos serem pessoas bem sucedidas.

Pensando na estigmatização, lembramos as considerações de alguns estudos longitudinais, que indicam na persistência do comportamento anti-social e delinquente ao longo da vida e, como a violência juvenil apenas recentemente foi considerada um problema de saúde pública, que prejudica profundamente não apenas as suas vítimas, mas também as suas famílias, amigos e comunidades, contribuindo para uma série de problemas sociais com custos elevados (Edwards et al., 2007; Scott et al., 2001), a médio e a longo prazo (Hill & Maughan, 2001; Rutter et al., 1998), o comportamento anti-social e delinquência tornam-se um problema para toda sociedade. Por este motivo, na intervenção, como sugerem Aracena et al. (2011) e Stevens-Simon, Nelligan, & Kelly (2001), deve-se ajudar e orientar estes indivíduos em diversos momentos da sua vida. Isto não significa “persegui-los”, mas acompanhá-los de uma forma personalizada na escola básica, nos estudos profissionais, no emprego, na educação parental, na planificação familiar, no acompanhamento da gravidez ou da cónjuge grávida, na socialização obrigatória das crianças de famílias de risco através da creche, ensino pré-escolar, mesmo se a mãe está desempregada, aplicando uma intervenção psico-pedagógica intensiva e com um diagnóstico precoce, sendo a escola, conforme salienta Jané-Llopis & Braddick (2008), o local ideal para o treino de resiliência, construção de factores protectores e identificação dos factores de risco. Segundo o Relatório Anual de Segurança Interna (RASI, 2010), nos últimos cinco anos os crimes contra as pessoas têm vindo a aumentar. Nos dados disponibilizados pela GNR e Escola Segura para o 2º semestre de 2010, encontramos que conforme o rácio Crime/Habitantes a localidade à qual escola pertence, esta situa-se no 2º lugar no conselho com 1 intervenção da Escola Segura. Dados que de alguma forma confirmam a percepção dos professores sobre os problemas de comportamento, onde conforme o inquérito, 89,1% consideraram que o comportamento disruptivo acontece com mais frequência, 65,5% consideram a situação preocupante, 67,3% tem alunos que constantemente infringem as regras e 69,1% sentem desmotivação profissional e cansaço por causa dos problemas de comportamento, sendo que os processos disciplinares dentro da escola também aumentaram.

Consideramos a recolha de opinião importante para conhecer a percepção dos professores relativamente aos problemas de comportamento. Segundo as indicações do Ministério da Educação, cada escola deve construir o seu Projecto Educativo. Para elaborar as metas é

efectuada uma revisão ou um diagnóstico dos conhecimentos ou dos resultados nas disciplinas. As perguntas são: como se procede no caso da Educação para os valores ou educação comportamental? Quem e como faz este diagnóstico? Não encontramos dados sobre este ponto, que consideramos estratégico. No entanto sabemos que o comportamento dos alunos é avaliado e faz parte da nota final. Voltando para o problema do rendimento académico que iniciamos na parte do Método, lembramos que a nota que um aluno recebe no fim de período engloba o comportamento do aluno, sem que se saiba qual é o verdadeiro nível de conhecimentos dos alunos assim como quais são os problemas relacionados com o comportamento, atitudes e valores. Por outro lado, a percentagem da componente do comportamento varia de uma escola para outra. Isto também implica que os problemas de comportamento do aluno são desconhecidos para outros professores que venham a trabalhar com a turma e, também na passagem de um ciclo para outro, como na transferência para outra escola. De mencionar ainda que no *Programa de trabalho pormenorizado sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e de formação na Europa* (Conselho da União Europeia, 2002, p. 8), no Objectivo 1.2 B, e a propósito dos indicadores para medição dos progressos realizados, é utilizado o termo “níveis de conhecimentos adquiridos” onde se acrescenta que é “*necessário validar as competências - chave através de instrumentos apropriados. Estas áreas carecem de um trabalho metodológico, embora a avaliação possa ser difícil em algumas delas, como seja a da aquisição de competências sociais. Estas são no entanto, necessárias, no interesse de coesão social e de uma cidadania activa.*”

A nossa pergunta como psicólogos é “ se a nota é composta por 60%-70% de conhecimentos e 40%-30% de atitudes e valores, o aluno que vem a uma aula de matemática, vem investir na matemática porque o nome da disciplina é “matemática” e a nota é associada à matemática, então como se vai alcançar o objectivo do mesmo Programa de “*motivar a curto e a médio prazo mais jovens para que optem por estudos e carreiras no domínio da matemática, das ciências e da tecnologia*”, se os indicadores nas disciplinas são “conhecimento” e a avaliação efectuada pela escola é “conhecimento + atitudes”? Uma situação que coloca em risco a auto-avaliação dos alunos. No referido documento (Conselho da União Europeia, 2002, p.12), salienta-se que, “*se as pessoas não compreenderem o valor que têm, para si próprias continuarem a aprender, nunca farão o esforço necessário e não se conseguirão atingir os níveis de competências que a sociedade*

de conhecimento exige, conforme previsto nas Conclusões do Conselho Europeu de Lisboa”.

De mencionar que o *Ranking* de Escolas efectuado em Portugal baseia-se nos resultados dos exames nacionais. Neto - Mendes, Costa, & Ventura, (2004, p.1,2,4) perguntam se as notas são um percurso académico ou *“não passam de excepções justificadas por factores que pouco têm a ver com verdadeiro sucesso de ensino e aprendizagem”*, e conforme esta avaliação que *“outras competências possuem os alunos”*?

No “Relatório intercalar conjunto do Conselho e da Comissão Europeia sobre a aplicação do programa de trabalho Educação e Formação para 2010” (Conselho da União Europeia, 2010, p.5) sublinhou-se que *“há ainda muito para fazer em termos de apoio ao desenvolvimento das competências dos professores, actualização dos métodos de avaliação e introdução de novas formas de organização da aprendizagem num ambiente escolar inovador”* onde um dos desafios consiste em assegurar que *“as metodologias inovadoras sejam propiciadas a todos os alunos [...], inclusive os mais desfavorecidos”* e na avaliação (p.9) *“convém analisar [...] metodologias complementares”*. Achamos importante estas afirmações dado que uma criança proveniente de uma família de risco, com tendências anti-sociais ou delinquente, criança abusadas sexualmente, fisicamente, psicologicamente, crianças com varias perturbações, que em qualquer hora do dia podem apresentar um comportamento disruptivo, devem conhecer o seu justo valor nos conhecimentos para perceber que pelo menos aqui, na escola, há justiça social (North, 2011) e que têm possibilidades para construir uma vida melhor, apostando nos conhecimentos. Por outro lado, os técnicos que trabalham com estes alunos necessitam de um *feedback*, para orientar a sua intervenção e elaborar junto dos professores vários instrumentos de avaliação das competências sociais destes alunos, contribuindo para a elaboração de projectos individuais de (re)educação, sendo que as intervenções devem ser planeadas em função do tipo de comportamento agressivo que se pretende prevenir (Tremblay et al., 2000). Noutro aspecto, conforme o Despacho Normativo n.º1/2005 do Ministério da Educação no n.º30 lê-se *“competete [...] ao director da turma nos 2.º e 3.º ciclos coordenar o processo de tomada de decisões relativas à avaliação sumativa interna”* e no n.º31 *“a decisão quanto à avaliação final do aluno é da competência: [...] b) do conselho da turma sob proposta do(s) professor(es) de cada disciplina/área”*.

Coordenar o processo de tomada de decisão não nos parece igual a *supervisionar o processo de tomada de decisão*, sendo que já no n.º27 é bem explicado o papel do director da turma na execução da avaliação sumativa interna, e ainda nos leva a acreditar que o conselho da turma é capaz de não concordar com uma nota proposta pelo docente que lecciona a respectiva disciplina e detém toda a informação relativamente ao percurso do aluno.

Esta situação é preocupante devido à possibilidade de um aluno com boas capacidades desembocar num comportamento desviante na adolescência como sugere Moffitt (1993) e perder toda a ligação com a escola, diminuindo as suas competências académicas e a possibilidade de recuperar mais tarde. A *motivação* é a base para aprendizagem. “The problem of interest in instruction is not whether or not children learn with interest; they never learn without interest” (Vygotsky, 1984 cit. Karpov, 2005, p.167) e segundo Harter (1982), na área da psicologia educacional é de grande importância a avaliação e a promoção da auto-avaliação global do adolescente, como ferramentas fundamentais para intervenção, para promoção de condutas sociais mais adaptadas, gerindo emoções autenticadas pelo próprio adolescente, de forma honesta e vivencial.

Acrescentamos ainda que a auto-avaliação é um construto psicológico determinante para compreender e interpretar outros construtos psicológicos, interferindo na interacção do indivíduo em diversas dimensões (Karpov, 2005), e que depende da avaliação de comportamentos específicos em função de valores veiculados pelos grupos normativos (Serra, 1988).

Na Escola em estudo, avalia-se numa nota competências e atitudes, contudo e relativamente ao comportamento e ao desenvolvimento moral, nem todos os alunos têm as mesmas condições. Segundo Jané-Llopis & Braddick (2008) de 10 a 20 % dos adolescentes têm problemas de saúde mental, e uma criança com menos desenvolvimento cognitivo e intelectual, problemas de comportamento e risco de delinquência não mostrará a mesma atitude positiva para com as disciplinas e, respectivamente, terá menos motivação e maior vontade de abandono escolar.

“ A afectividade constitui a energia das condutas, cujo aspecto cognitivo se refere apenas às estruturas. Não existe portanto nenhuma conduta, por mais intelectual que seja, que não inclua factores afectivos [...] os dois aspectos afectivos e cognitivos são ao mesmo tempo, inseparáveis e irreduzíveis. ” (Piaget & Inhelder, 1979, p.171)

Apelando à teoria de Vygotsky, a escolaridade é um instrumento para o desenvolvimento lógico-formal, que por sua vez influencia o nível de desenvolvimento moral, o que é explicável pela integração das estruturas mentais sucessivas, onde segundo Piaget & Inhelder (1979), cada uma das quais conduz à construção da seguinte, a ordem da sucessão sendo constante, embora as idades médias que os caracteriza, variem de um indivíduo para outro, sendo o funcionamento dos sentimentos morais, com o seu equilíbrio normativo, vizinho das estruturas operatórias, acrescentando que o equilíbrio por auto-regulação constitui o processo formador das estruturas mencionadas. E nesse aspecto, o estudo recente de Moffitt et al. (2011) vem confirmar a importância da auto-regulação ou do auto-controlo para o desenvolvimento da personalidade em geral, que conforme a literatura analisada, se encontra em grande atraso na população com problemas de comportamento anti-social e delinquente o que influencia por sua vez o aparecimento tardio das estruturas operatórias ou explica a falta delas.

A pequena síntese de informação em torno da idade escolar, sugere-nos a grande importância do contributo da psicologia na idade precoce, tanto para ensinar no âmbito das matéria leccionadas, tanto para saber como, quando e o que educar. Segundo (Piaget & Inhelder, 1979), a autonomia moral que principia entre os 7-12 anos desenvolve-se juntamente com o pensamento formal e, a ideia de pátria, justiça social, ideias racionais, estéticas ou sociais assumem valor afectivo a partir dos 12 anos, quando o pensamento formal reestrutura as operações concretas, subordinando-as a estruturas novas, cujo desenvolvimento se prolonga na adolescência e na vida ulterior.

Conclusão

O nosso estudo foi efectuado numa amostra (n=72) de alunos de risco, com problemas de comportamento, seleccionada de uma população de 331 indivíduos. 27 alunos com índices altos e médios na hiperactividade e problemas de comportamento (EDAH), maior número de factores de risco anti-social (GRAS) e baixo nível de inteligência (Raven) formaram um grupo de risco que constituiu 8% da população, projectando maior risco para desenvolver comportamentos socialmente inaceitáveis.

No presente estudo os “comportamentos de risco”, correlacionam-se com a “idade”, a “inteligência geral”, os “problemas de comportamento” e a “hiperactividade”. “Problemas

de comportamento” está associado aos “comportamentos de risco” e os “problemas de comportamento” e a “hiperactividade” (avaliados pela EDAH) predizem “comportamentos de risco anti-social”.

O nosso prognóstico em relação a amostra é bastante reservado, para o qual contribuem factores inerentes, como o elevado nível de criminalidade em relação a outras localidades, número crescente de problemas de comportamento, grande parte da amostra com baixo nível socioeconómico, falta da intervenção precoce e de Serviço de Psicologia na escola.

A situação sobre a avaliação, como factor de risco escolar necessita de ser bem estudada e posta em causa por outros investigadores provenientes de várias áreas. E sugerimos que a parte que envolve a personalidade com o seu comportamento, valores e atitudes é um constructo inteiro e bastante complexo, e que poderia beneficiar de uma nota separada e de uma avaliação comportamental adequada a cada aluno com problemas de comportamento, para se poder intervir e observar a evolução do indivíduo, assim como o resultado do processo educativo, dos programas de educação e de Formação Cívica e ter informação necessária para intervir junto dos encarregados de educação e estabelecer metas para os educandos, assim como criar um Projecto Educativo adequado a cada população escolar.

Referências

- Alberto, I. (2000). As consequências de abuso sexual infantil: contributo dos estudos longitudinais. *Psychologica*. 24,119-127. Coimbra: Universidade de Coimbra
- Alberto, I. (2006). *Maltrato e trauma na infância*. Coimbra: Almedina
- Aracena, M., Leiva, L., Undurraga, C., Krause, M., Pérez, C., Cuadra, V., Campos, M., B
- Bedregal, P. (2011). Effectiveness of a home visit program for adolescent mothers and their children. *Revista Medica de Chile*. 139 (1), 60-5. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21526318>
- Barker, E., Tremblay, R., van Lier, P., Vitaro, F., Nagin, D., Assaad, J.-M., & Séguin J. (2011). The Neurocognition of Conduct Disorder Behaviors: Specificity to Physical Aggression and Theft After Controlling for ADHD Symptoms. *Aggressive Behavior*, 37, 63–72. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21046606>
doi: 10.1002/ab.20373
- Braz J., (2009). *Investigação criminal: A organização o método e a prova. Os desafios da nova criminalidade*. Coimbra: Almedina

- Buitelaar, J., Huizink, A., Mulder, E., de Medina, P., & Visser, G. (2003). Prenatal stress and cognitive development and temperament in infants. *Neurobiology of Aging*. 24 (1,S), 53-60. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12829109>
- Carroll, A., Houghton, S., Hattie, J., & Durkin, K. (2004). *Comportamento anti-social nos jovens: o modelo dos objectivos de aumento da reputação*. In A. Fonseca (Ed) *Comportamento anti-social e crime*. Coimbra: Almedina
- Caspi, A. (2000). A criança é o pai do homem: continuidade na personalidade, da infância à vida adulta. *Psychologica*. 24, 21-54. Coimbra: Universidade de Coimbra
- Cicchetti, D., & Blender, J. (2004). A multiple-levels-of-analysis approach to the study of developmental processes in maltreated children. *PNAS* 101 (50), 17325–17326
Retrieved from <http://www.pnas.org/content/101/50/17325.short>
- Comissão de Protecção de Crianças e Jovens. (2009). Relatório anual de avaliação da actividade das Comissões de Protecção de Crianças e Jovens. Lisboa: CPCJ.
Retrieved from www.cnpcjr.pt
- Conselho da União Europeia. (2002). Programa de trabalho pormenorizado sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e de formação na Europa. *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*
Retrieved from <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AF1FD821-0DF0-4AE8-8F60-FA77A05BB726/632/1.pdf>
- Conselho da União Europeia. (2010). Relatório intercalar conjunto do Conselho e da Comissão Europeia sobre a aplicação do programa de trabalho Educação e Formação para 2010. Bruxelas. Retrieved from <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:117:0001:0007:PT:PDF>
- D.R. – Diário da Republica. (2005). Despacho Normativo n.º1/2005 do Ministério da Educação, Iª serie-B. n.º3, 71-76
- DiLalla, L. & Dilalla, D. (2004). *Genética do comportamento e conduta anti-social: perspectivas desenvolvimentistas*. In Fonseca A.,(Ed) *Comportamento anti-social e crime*. Coimbra: Almedina
- Ducci, F., Enoch, M., Hodgkinson, C., Xu, K., Catena, M., Robin, R., & Goldman, D.(2008). Interaction between a functional MAOA locus and childhood sexual abuse predicts alcoholism and antisocial personality disorder in adult women. *Molecular*

- Psychiatry*. 13(3), 334-47. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17592478>
- Edwards, R., Ceilleachair, A., Bywater, T.; Hughes, D.A.; & Hutchings, J. (2007). Parenting programme for parents of children at risk of developing conduct disorder: cost effectiveness analysis. *British Medical Journal*. 334 (7595), 682-685. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17350965>
- Egliston, K., McMahon, C., & Austin, M. (2007). Stress in pregnancy and infant HPA axis function: conceptual and methodological issues relating to the use of salivary cortisol as an outcome measure. *Psychoneuroendocrinology*. 32 (1), 1-13. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17123741>
- Farré, A., & Nabona, J. (2010). *Escala para avaliação do Défice de Atenção com Hiperactividade. Manual*. Lisboa: Cegoc-TEA
- Farrington, D. (2000). A predição de violência no adulto: Violência documentada em registos oficiais e violência referida pelo próprio indivíduo. *Psychologica* 24,55-76
- Farrington, D. (2004). *O Estudo de Desenvolvimento da Delinquência de Cambridge: principais resultados dos primeiros 40 anos*. In Fonseca A. (Ed) Comportamento anti-social e crime. Coimbra: Almedina
- Farrington, D. (2005). Childhood Origins of Antisocial Behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 177–190. DOI: 10.1002/cpp.448
- Ferreira, P. (1997). Delinquência juvenil», família e escola , *Análise Social*, vol. XXXII (143), (4.º-5.º), 913-924. Retrieved from <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218793968M7uDQ9ah6Bb71JL6.pdf>
- Feshbach, S. & Price, J. (1984). Cognitive Competencies and Aggressive Behavior: A Developmental Study. *Aggressive Behavior*, 10, 185-200. Retrieved from <http://www.rcgd.isr.umich.edu/aggr/articles/Huesmann/1984.Huesmann&Eron.CogProcesses&thePersistenceofAggBehav.AggBehav.pdf>
- Fonseca A. (2004). *Comportamento anti-social e crime*. Coimbra: Almedina
- Fonseca, A. & Simões, C. (2004). *Comportamento anti-social: técnicas e instrumentos de avaliação*. In A. Fonseca (Ed) Comportamento anti-social e crime. Coimbra: Almedina
- Fonseca, S., Moleiro C., & Sales C. (2009). Violence in portuguese schools. National report. *International Journal of violence and School* 9, 57-78. Retrieved from

- http://www.cndp.fr/tenue-de-classe/fileadmin/user_upload/PDF/international/ijvs/ijvs9_en.pdf
- Gaspar, M. (2000). "One-size-fits-all" ou a questão das implicações dos estudos longitudinais em educação pré-escolar. *Psychologica*, 24, 195-212. Coimbra: Universidade de Coimbra
- Guarda Nacional Republicana. (2010). Escola Segura. Estatística de Ocorrências 2009/10. http://www.gnr.pt/default.asp?do=r5p1yn_5rt74n/DH.r56n6v56vpn/FDDM_FDED/1p144r0pvn5
- Grolnik, W., Bridger, L. & Connell, J. (1996). Emotion regulation in 2-year-olds: Strategies and emotional expression in 4 contexts. *Cild Development*, 67(3), 928-942
Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01774.x/abstract>
doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01774.x
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97
- Hasking, P.A., Scheier, L.M. & ben Abdallah, A. (2011). The Three Latent Classes of Adolescent Delinquency and the Risk Factors for Membership in Each Class. *Aggressive Behavior* 37(1), 19–35. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ab.20365/full> doi: 10.1002/ab.20365
- Hill, J. & Maughan, B. (Eds). (2001). *Conduct disorders in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press
- Hofvander, B., Ståhlberg, O., Nydén, A., Wentz, E., degl'Innocenti, A., Billstedt, E., Forsman, A., Gillberg, Ch., Nilsson, T., Rastam, M. & Anckarsätera, H. (2011). Life History of Aggression scores are predicted by childhood hyperactivity, conduct disorder, adult substance abuse, and low cooperativeness in adult psychiatric patients. *Psychiatry Research*, 185 (1-2), 280-285. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0165178110002520#af0005>
doi:10.1016/j.psychres.2010.05.008
- Instituto de Segurança Social, I.P. (2010). Montantes das Prestações Familiares. Retrieved from <http://www2.seg-social.pt/left.asp?03.04>
- Jacobson, K., Beseler, Ch., Lasky-Su, J., Faraone, S., Glatt, S., Kremen, W., Lyons, M., & Tsuang, M. (2008). Ordered Subsets Linkage Analysis of Antisocial Behavior in

- Substance Use Disorder Among Participants in the Collaborative Study on the Genetics of Alcoholism. *American Journal of Medical Genetics Part B (Neuropsychiatric Genetics)* 147B, 1258–1269. DOI 10.1002/ajmg.b.30771
- Jané-Llopis, E. & Braddick, F. (Eds.). (2008). Mental health in youth and education. Consensus paper. Luxembourg: European Communities. Retrieved from http://ec.europa.eu/health/archive/ph_determinants/life_style/mental/docs/consensus_youth_en.pdf
- Joseph, J. (2004). *Estará o crime nos genes? Revisão crítica de estudo de gémeos e de adotados*. In A. Fonseca (Ed) Comportamento anti-social e crime. Coimbra: Almedina
- Kagan, J.(2004). *Comportamento anti-social: contributos culturais, vivenciais e temperamentais*. In A. Fonseca (Ed) Comportamento anti-social e crime. Coimbra: Almedina
- Karpov, Y. (2005). *The neo-vygotskian approach to child development*. Cambridge: University press
- Kazdin A.E. & Buela-Casal G. (2001). *Conduta anti-social*. Amadora: McGraw-Hill
- Keenan, K. & Shaw, D. (1997). Developmental and social influence on young girls' early problem behavior. *Psychological Bulletin*, 121, 95-113. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9000893>
- Koolhof, R., Loeber, R., Wei, E., Pardini, D. & D'escury, A. (2007). Inhibition deficits of serious delinquent boys of low intelligence. *Criminal Behaviour and Mental Health*. 17, 274–292. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/cbm.661>
- Kopp, C. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 25, 343–354. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1989-29146-001>
- Lahey, B. & Waldman, I. (2004). *Predisposição para problemas de comportamento na infância e na adolescência: análise de um modelo desenvolvimentista*. In A.Fonseca (Ed) Comportamento anti-social e crime. Coimbra: Almedina
- Loeber, R., Burke,J. D.,& Pardini, D. A. (2009). Development and Etiology of Disruptive and Delinquent Behavior. *Annual Review of Clinical Psychology* 5, 291–310. By b-on: (UAveiro): Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1915413>
doi: 10.1146/annurev.clinpsy.032408.153631

- Loeber, R., Farrington, D. & Petechuk, D. (2004). Delinquência infantil: intervenção e prevenção precoce. *Infância e Juventude*, 1, 79- 123
- Lynam, D., Moffitt, T. E., & Stouthamer-Loeber, M. (1993). Explaining the relation between IQ and delinquency: class, race, test motivation, school failure, or self-control? *Journal of Abnormal Psychology*, 102(2), 187–196. Retrieved from <http://www.deepdyve.com/lp/psycarticles-reg/explaining-the-relation-between-iq-and-delinquency-cF00IeTw4G> doi: 10.1037/0012-1649.26.5.683
- Lytton, H. (1990). Child and parent effects in boys' conduct disorder: A reinterpretation. *Developmental Psychology*, 26(5), 683-697. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1991-04795-001> doi: 10.1037/0012-1649.26.5.683
- Marques-Teixeira, J. (2000). *Comportamento criminal – perspectiva biopsicológica*. Linda-a-velha: Vale & Vale
- McCord, J., Widom, C., Bamba, M., & Crowell, N. (2000). Panel on Juvenile Crime: Prevention, Treatment, and Control. *Washington, D.C.*: National Academy Press. Retrieved from http://www.nap.edu/openbook.php?record_id=9972&page=R1
- McGee, T., Hayatbakhsh, M., Bor, W., Cerruto, M., Dean, A., Alati, R., Mills, R., Williams, G., O'Callaghan, M. & Najman, J. (2011). Antisocial behaviour across the life course: An examination of the effects of early onset desistence and early onset persistent antisocial behaviour in adulthood. *Australian Journal of Psychology*; 63, 44–55 Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1742-9536.2011.00006.x/pdf>
- Ministério da Administração Interna. (2011). Relatório Anual de Segurança Interna 2010. Lisboa. Retrieved from http://www.mai.gov.pt/data/documentos/Relatorios%20Seguranca%20Interna/Relatorio%20Anual%20de%20Seguranca%20Interna%202010_vf.pdf
- Moffitt, T. (1993). Life-course persistente and adolescent-limited antisocial behaviour: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8255953>
- Moffitt, T. & Caspi, A. (2002). *Como prevenir a continuidade intergeracional do comportamento anti-social: implicações da violência entre companheiros*. In A. Fonseca Ed.), *Comportamento anti-social e família*. Coimbra: Almedina

- Moffitt, T. & Caspi, A. (2000). Comportamento anti-social persistente ao longo da vida e o comportamento anti-social limitado a adolescência. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *b34*, 65-106
- Moffitt, T., Arseneault, L., Daniel Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B., Ross, S., Sears, M., Thomson, W. & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *PNAS* *108* (7), 2693–2698. Retrieved from <http://www.pnas.org/content/108/7/2693.full.pdf+html?sid=7ae2ff18-c2d3-4c6c-bf02-cb3534a5f30a>
- Mottus, R., Guljajev, J., Allik, J., Laidra, K., & Pullmann, H. (2011). Longitudinal Associations of Cognitive Ability, Personality Traits and School Grades with Antisocial Behaviour. *European Journal of Personality*, DOI: 10.1002/per.820
- Neto-Mendes, A., Costa, J., & Ventura, A. (2004). Ranking de escolas em Portugal – um estudo exploratório. *Correio da Educação*. *197*, 1-2-3. ASA
- North, C. (2011). La Importancia del Crecimiento Interno y el Bienestar Comunitario en la Evaluación Educativa para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *4*(1), 24-37. Retrieved from <http://www.rinace.net/rie/numeros/vol4-num1/art2.pdf>
- O'Donnell, K., O'Connor, T., & Glover V. (2009). Prenatal stress and neurodevelopment of the child: focus on the HPA axis and role of the placenta. *Developmental Neuroscience*. *31*(4), 285-92. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19546565>
- Olson, S., Bates, J., Sandy, J., & Lanthier, R. (2000). Early developmental precursors of externalizing behavior in middle childhood and adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *28*, 119-133.
- http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/2027.42/44588/1/10802_2004_Article_222615.pdf
- Pianta, C., Barnett, W., Burchinal, M. & Thornburg, K. (2009). The effects of preschool education: what we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest*, *10* (2), 49–88. Retrieved from <http://psi.sagepub.com/content/10/2/49.extract>
doi: 10.1177/1529100610381908

- Putkonen, H., Weizmann-Henelius G., Lindberg, N., Rovamo, T., & Häkkänen-Nyholm, H. (2011). Gender differences in homicide offenders' criminal career, substance abuse and mental health care. A nationwide register-based study of Finnish homicide offenders 1995–2004. *Criminal Behavior and Mental Health* 21(1), 51–62. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/cbm.782/pdf> doi: 10.1002/cbm.782
- Ramião T., (2007). *Lei de protecção de crianças e jovens em perigo anotada e comentada*. Lisboa: Quid Juris?
- Raven, J., Court, J., & Raven, J. (1996). *Raven. Matrices progresivas. Manual*. Madrid: TEA
- Rosand, G-M., Slinning, K., Eberhard-Gran, M., Roysamb, E., & Tambs, K. (2011). Partner relationship satisfaction and maternal emotional distress in early pregnancy. *Public Health*, 11, 161. Retrieved from <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/11/161> doi:10.1186/1471-2458-11-161
- Rutter, M. (2004). *Dos indicadores de risco aos mecanismos de causalidade: análise de alguns percursos cruciais*. In A. Fonseca (Ed) *Comportamento anti-social e crime*. Coimbra: Almedina
- Rutter, M., Giller, H. & Hagell, A. (1998). *Antisocial behavior by young people*. Cambridge: Cambridge University Press
- Schilling, C., Walsh, A., & Yun, I. (2010). ADHD and criminality: A primer on the genetic, neurobiological, evolutionary, and treatment literature for criminologists. *Journal of Criminal Justice*, 39 (1), 3-11. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0047235210001960>
- Scott, S., Knapp, M., Henderson, J., & Maughan, B. (2001). Financial cost of social exclusion: Follow up study of antisocial children into adulthood. *British Medical Journal*, 323, 1–5. Retrieved from <http://www.bmj.com/content/323/7306/191.abstract> doi: 10.1136/bmj.323.7306.191
- Séguin J., Parent, S., Tremblay R., & Zelazo, P. (2009). Different neurocognitive functions regulating physical aggression and hyperactivity in early childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 50 (6), 679-87. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.2008.02030.x/full>
- Serra, A. (1988), O Auto-Conceito, *Análise Psicológica*, 2 (6), 101-110
- Silva, C., Nossa, P., Silvério, J. & Ferreira, A. (2008). *Incidentes críticos na sala de aula*.

Coimbra: Quarteto.

- Stattin, H. & Magnusson, D. (1989). The role of the early aggressive behavior in the frequency, seriousness, and types of later crime. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 710-718
- Stouthamer-Loeber, M., Loeber, R., Wei, E., Farrington, D., & Wikstrom P. (2002). Risk and promotive effects in the explanation of persistent serious delinquency in boys, *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 70, 111-123. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/journals/ccp/70/1/111/> doi: 10.1037/0022-006X.70.1.111
- Surgeon General, (2001). Youth violence: a report of the Surgeon General. *Washington, DC*, United States Department of Health and Human Services. Retrieved from <http://www.surgeongeneral.gov/library/youthviolence/summary.htm#ReportPerspectives>
- Swanson, J., Holzer, C., Ganju, V. & Jono, R. (1990). Violence and psychiatric disorder in the community: Evidence from the epidemiologic catchment area surveys. *Hospital and Community Psychiatry* 41, 761–770. Retrieved from <http://ps.psychiatryonline.org/cgi/content/short/41/7/761>
- Talge, N., Neal, C., & Glover, V. (2007). Antenatal maternal stress and long-term effects on child neurodevelopment: how and why? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 48(3-4), 245-61. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17355398>
- Taylor, S. (2010). Mechanisms linking early life stress to adult health outcomes. *PNAS*, 107(19), 8507–8512. Retrieved from <http://www.pnas.org/content/107/19/8507.short>
- Thornberry, T. & Krohn, M. (2004). *O desenvolvimento da delinquência: uma perspectiva interaccionista*. In A. Fonseca (Ed.) *Comportamento anti-social e crime*. Coimbra: Almedina
- Tremblay, R., Japel, C., Perusse, D., McDuff, P., Boivin, M., Zoccolillo, M. & Montplaisir, J. (2000). Em busca da idade do início da agressão física: Rousseau e Bandura revisitados. *Psychologica* 24, 101-117.
- World Health Organization. (2002). *World report on violence and health*. Geneva: WHO. Retrieved from <http://whqlibdoc.who.int/hq/2002/9241545615.pdf>

Anexo 1

Carta para o Director de Turma

Ex.^a. Director/a de Turma

Estou a realizar o estudo *Risco de delinquência* no âmbito do Mestrado em Psicologia Forense na Universidade de Aveiro.

Aproveito esta carta para descrever o plano de execução das provas, sendo o objectivo geral observar a relação entre a *Inteligência* (aplicar SPM Raven), o *Comportamento*, *Factores de Risco e Hiperactividade* nos alunos autorizados pelos encarregados de educação a participar.

Proponho que o exame dos alunos da sua turma seja no dia___de Março de 2011.

Gostaria de pedir ainda o favor de preencher na 1ª fase uma grelha, que necessita o conhecimento dos alunos em termos comportamentais:

- na parte vertical são propostos vários comportamentos/factores de risco
- e na horizontal o número do aluno, conforme as listas da Secretaria.

Na 2ª fase vamos preencher a ficha EDAH para os números indicados (conforme a mesma lista).

Obrigada pela colaboração.

Respeitosamente, Viorica Alich/ Psicóloga e aluna do Mestrado

vioricaalici@ua.pt

Aveiro, 4 de Março de 2011

Anexo 2

Grelha do Risco Anti-Social (GRAS)

DT

Data

Turma

Aluno n.º	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comportamento/ Circunstâncias										
1										
Comportamento disruptivo na sala de aula										
Comportamento disruptivo no espaço escolar										
2 ou mais processos disciplinares										
Agressividade física										
Problemas de relacionamento com os pares										
Problemas de relacionamento com os professores										
Furtou ou suspeita-se que tenha retirado coisas										
Indícios de consumo de: -tabaco										
-álcool										
-droga/ outras substâncias ilícitas										
2										
Ameaçado, marginalizado										
Absentismo escolar injustificado										
Baixo rendimento escolar possibilidade de reprovar										
Amigos com comportamento disruptivo										
Práticas parentais inconsistentes										
Supervisão parental inadequada										
Família monoparental										
Condições de vida adversas										